

Nikolai, Rita; Rothe, Kerstin

Entscheidungen in der Schulpolitik. Begründungsmuster von Parteien und die Rolle von Wissen

Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]: Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, S. 124-142. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 63)



Quellenangabe/ Reference:

Nikolai, Rita; Rothe, Kerstin: Entscheidungen in der Schulpolitik. Begründungsmuster von Parteien und die Rolle von Wissen - In: Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]: Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, S. 124-142 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-208007 - DOI: 10.25656/01:20800

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-208007>

<https://doi.org/10.25656/01:20800>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

63. Beiheft

April 2017

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Wissen machen. Beiträge zu einer
Geschichte erziehungswissen-
schaftlichen Wissens in Deutschland
zwischen 1945 und 1990**

BELTZ JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik · 63. Beiheft

Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990

Herausgegeben von

Sabine Reh, Edith Glaser, Britta Behm und Tilman Drope

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-3516-2 Print

ISBN 978-3-7799-3517-9 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 443516

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh

Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Einleitung zum Beiheft	7
---	---

Kontinuitäten des Wissens?

Julia Kurig

„Abendländische Bildung“ gegen den „Geist der Technokratie“ – Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit	16
--	----

Britta Behm

Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946–1963. Ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf eine „vergessene“ Geschichte	34
--	----

Wissen und Beratung

Norbert Grube

Bildungspolitische Beratung durch das Allensbacher Institut für Demoskopie in der Bundesrepublik von 1950 bis zum Ende der 1980er Jahre	70
---	----

Edith Glaser

Pädagogik und Politik. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen und seine Empfehlungen als ein Beitrag zur Wissensgeschichte in der frühen Bundesrepublik	88
---	----

Wissen und Steuerung

Eckhardt Fuchs/Kathrin Henne

Wissensaustausch international – Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg	108
---	-----

Rita Nikolai/Kerstin Rothe

Entscheidungen in der Schulpolitik. Begründungsmuster von Parteien und die Rolle von Wissen	124
--	-----

Sandra Wenk

Das Ringen um die „Wirklichkeit der Dorfschule“ und die Reform des ländlichen Schulwesens in den 1960er Jahren	143
---	-----

(Erziehungswissenschaftliches) Wissen und Praxis

Sabine Reh

„Angewandte Erziehungswissenschaft“ – Lehrkräfte als „Zeitweilige wissenschaftliche Mitarbeiter“ der HIPF in den 1950er Jahren	164
---	-----

Monika Mattes

Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970 und 1980er Jahren	187
---	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Die „Erziehung gebildeter Kommunisten“ als politische Aufgabe und theoretisches Problem – Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik	207
---	-----

Entscheidungen in der Schulpolitik

Begründungsmuster von Parteien und die Rolle von Wissen

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht die Argumentationsmuster von Parteien zu den schulstrukturellen Entscheidungen in Berlin seit dem Zweiten Weltkrieg bis Anfang der 1990er Jahre (*Begründungsdimension*) und prüft zudem, welche Rolle Wissen dabei einnimmt (*Wissensdimension*). Grundlage der Analysen bilden die Parlamentsdebatten der Jahre 1947, 1951 und 1991, in denen die entscheidenden Weichenstellungen für die Berliner Schulstrukturpolitik gelegt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Parteien im Laufe der Zeit weniger normativ, sondern zunehmend formal argumentieren und sich auch selten auf erziehungswissenschaftlich gestütztes Wissen beziehen.

Schlagworte: Parteien, Schulstruktur, Schulpolitik, Argumentationsmuster, Wissen

1. Verortung des Wissensbegriffs

Die Vorstellung darüber, was Wissen ist und ob bzw. wie dieses von Überzeugungen und normativen Setzungen unterschieden werden kann, wird in den Geistes- und Sozialwissenschaften regelmäßig diskutiert (vgl. für die Politikwissenschaft Nullmeier, 1993; für die Philosophie Dahms, 1994; und für die Erziehungswissenschaft Vogel, 2016). Während in der Erziehungswissenschaft die Forschungstradition lange Zeit ihren philosophischen und pädagogischen Wurzeln verhaftet blieb und normative Ansätze die Wissenschaftskultur prägten, gewann die an den Sozialwissenschaften angelehnte empirische Forschung in den letzten Dekaden zusehends mehr Aufmerksamkeit und Relevanz (vgl. Vogel, 2016, S. 455–457). In manchen Teilen der Erziehungswissenschaft wird dabei die Auffassung vertreten, dass sich ein erziehungswissenschaftliches Wissen nur aus objektiven Fakten und empirischen Analysen generieren sollte und sich dahingehend auch von der Pädagogik unterscheide, deren Fokus auf Handlungsanleitung und Sinnauslegung liege und sie sich deshalb auch nicht von ihren normativen Grundlagen lösen könne (vgl. Vogel, 2016, S. 455–456). Entsprechend firmieren unter der Bezeichnung ‚Erziehungswissenschaft‘ unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ansätze, die sich zumindest in die Bereiche (1) ethisch-philosophisches, (2) handlungsbezogen-pädagogisches und (3) empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen einteilen lassen. Diese disziplinspezifische Debatte soll jedoch nicht vertieft werden. So geht es hier nicht um eine Diskussion des Wissensbegriffs *innerhalb* der Erziehungswissenschaft, sondern darum, inwieweit Wissen aus der Erziehungswissenschaft in *schulpolitischen* Begründungen aufgegriffen wird. Relevant ist für diesen Beitrag daher lediglich der Aspekt, dass innerhalb der Erziehungswissenschaft *verschiedene Wissensklassifikationen*

existieren, die zudem häufig mit einem unterschiedlichen Grad an Normativität einhergehen (*erziehungswissenschaftliche Wissensdimension*).

Im Spannungsfeld bzw. Kontinuum zwischen Normativität und Empirie befindet sich aber auch eine weitere Ebene, die bei der Untersuchung von schulpolitischen Entscheidungen virulent wird. Diese bezieht sich auf die *Form der Begründung* von Entscheidungen (*Begründungsdimension*). Diese Dimension trägt dem Umstand Rechnung, dass das Wissen – sei es nun philosophisches, pädagogisches oder empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen – immer gesellschaftlich eingebettet ist und nicht losgelöst von dem vergangenen, gegenwärtigen sowie antizipierten Kontext gesehen werden kann (vgl. Dewey, 1929/2001). Das heißt auch, dass das Wissen selbst Bestandteil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse ist. Denn die in einer Gesellschaft bestehenden normativen Orientierungen und politischen Werte prägen das Wissen der Akteure, die wiederum ein bestimmtes Wissen generieren, welches diese normativen Prämissen stützt. Dementsprechend spielen in politischen Debatten normative, d. h. werteethische und moralische Begründungen nach wie vor eine große Rolle. Allerdings ist davon auszugehen, dass in modernen Gesellschaften die normativen Orientierungen und politischen Werte pluralistischer geworden sind und damit auch die Kontingenz von Wissen deutlicher zu Tage tritt. Dies könnte eine Zunahme von Begründungen zur Folge haben, die sich auf den unmittelbaren gesellschaftlichen Nutzen oder formale Aspekte beziehen (vgl. Bleses, Offe & Peter, 1997, S. 512–514), was ebenfalls in diesem Beitrag untersucht wird. Im Vordergrund steht bei dieser Ebene somit, dass das Wissen der Akteure gesellschaftlich eingebettet ist und sie ihre Entscheidungen mehr oder weniger stark normativ begründen können.

Ein Zusammenhang zwischen der *Wissens-* und der *Begründungsdimension* kann vorhanden sein, ist aber in keinem Fall zwingend. So können politische Entscheidungen über die Schulstruktur auch gänzlich losgelöst von erziehungswissenschaftlichem Wissen zustande kommen.

2. Gesellschaftlicher Kontext von Wissen

Der historisch-institutionalistische Ansatz in der Institutionalismus-Theorie geht von einem fortschreitenden Entwicklungspfad und einem erheblichen Beharrungsvermögen von Institutionen aus, die die Verbreitung und Anwendung von neuem Wissen erschweren (vgl. Mahoney, 2000). Denn dem Pfadabhängigkeitstheorem zufolge wird ein einmal eingeschlagener Pfad durch positive Rückkopplungsprozesse stabilisiert, indem die Akteure u. a. aufgrund eingefahrener Handlungsorientierungen und Problemwahrnehmungen eher auf etablierte Institutionen und etabliertes Wissen zurückgreifen, anstatt Neues zu implementieren. Dies liegt auch an den i. d. R. hohen Gründungskosten einer Institution und den Koordinierungs- und Lerneffekten, die auf dem bisher gültigen Wissen gründen. Dennoch ist institutioneller Wandel und die Verbreitung neuen Wissens auch abseits einmal eingeschlagener Pfade möglich. So können neue Erkenntnisse oder kritische Weichenstellungen (z. B. durch Kriege, Krisen oder einschneidende

wissenschaftliche Entdeckungen) eine Neuordnung von Institutionen notwendig machen oder bisher als stabil angesehene Institutionen zum Kollabieren bringen. Einen Einstellungswandel bei Akteuren können jedoch nicht nur solche exogenen Ereignisse bewirken, sondern auch endogene Faktoren, wie sich verändernde Wertüberzeugungen oder stete Lernprozesse (vgl. Schmidt, 2010). Demzufolge transportieren und rechtfertigen Akteure ihr Wissen über politische Diskurse (auch in Form von Parlamentsdebatten). Akteure sind nicht nur Träger von Wissen, sondern sie gestalten es auch. In diesem Sinne ist Wissen nichts Statisches, sondern wandelbar. Bisherige Gewissheiten können in Vergessenheit geraten, aber auch neues gesellschaftliches Wissen entstehen. Dabei steigt die Wahrscheinlichkeit für die Etablierung neuen Wissens, wenn exogene Ereignisse das bisherige Wissen erschüttern und dadurch der Raum geöffnet wird, bestehende Gewissheiten in Frage zu stellen und neues Wissen im Diskurs zu platzieren. Das Ende des Zweiten Weltkriegs und die Besetzung Deutschlands durch die vier Mächte USA, Großbritannien, Frankreich und die Sowjetunion sowie die Spaltung Deutschlands in die BRD und DDR (1949) als auch deren Wiedervereinigung (1990) sind als solche exogenen Ereignisse bzw. kritische Weichenstellungen anzusehen (vgl. hierzu Mahoney, 2000). So handelte es sich jeweils um Systemumbrüche mit erheblichen gesellschaftlichen Umwälzungen, in denen das bisherige Wissen massiv erschüttert und der Raum für neues Wissen geöffnet wurde. Im Zuge dieser historisch prägenden Zeitpunkte wurden im Berliner Parlament die grundlegenden Gesetzesänderungen und damit entscheidenden Weichenstellungen für die Entwicklung der Berliner Schulstruktur vorgenommen: Hierzu gehören die Entscheidung zur Einheitsschule im Jahr 1947, zur Ablösung der Einheitsschule durch die Berliner Schule bereits vier Jahre später im Jahr 1951 und zur Weiterführung des West-Berliner Schulsystems und dessen Übertragung auf Gesamtberlin im Jahr 1991.

Berlin stellt dabei ein ergiebiges Untersuchungsfeld für die Analyse von Begründungsmustern dar, da dieser Stadt zu allen drei Zeitpunkten eine besondere Rolle zukam: So wurde Berlin nach dem Zweiten Weltkrieg in vier Sektoren aufgeteilt, in denen die jeweiligen Besatzungsmächte geografisch auf engstem Raum relativ autonom ihre jeweiligen normativen Orientierungen und politischen Werte einbringen konnten (Klewitz, 1971, S. 563). Die Vielfalt bzw. Konkurrenz an gesellschaftlichen Wertevorstellungen auf vergleichsweise kleinem Gebiet trifft auch für die Jahre 1951 sowie 1991 zu, da West-Berlin als einziges westdeutsches Bundesland inmitten der DDR lag und somit viel stärker auch mit den normativen Orientierungen und politischen Werten der DDR in Berührung kam, als dies in den anderen westdeutschen Bundesländern der Fall war. Die divergierenden Wertevorstellungen, die besonders in der Nachkriegszeit das Spektrum von einem konservativen bis hin zu einem sozialistischen Gesellschafts- und Staatsverständnis umfassten, beeinflussten somit auch die Gestaltung und Reform des Bildungswesens. Speziell die Schulpolitik wurde zum Aushandlungsfeld zwischen den Akteuren und deren unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Positionen (Klewitz, 1971, S. 563). Denn gerade die Schule galt – und gilt nach wie vor – als entscheidende Institution für die Reproduktion oder den Wandel einer Gesellschaft (vgl. Fend, 2008).

Da die Hoheit über Schulpolitik in den jeweiligen Bundesländern liegt, werden in diesem Artikel die *Begründungs-* sowie die *Wissensdimension* anhand der protokollierten Parlamentsdebatten zu den drei gewählten Zeitpunkten im Landesparlament untersucht. Anders als bei historischen Untersuchungen zum Wandel der Schulstruktur (vgl. Klewitz, 1971; Füssl & Kubina, 1983) analysiert dieser Beitrag systematisch, inwiefern sich die Begründungsmuster und das herangezogene Wissen der Akteure an den drei Weichenstellungen 1947, 1951 und 1991 unterscheiden und vor allem, ob sich bei dem dritten gegenüber den ersten beiden Zeitpunkten größere Unterschiede ausmachen lassen, da die Zeitspanne für die Entstehung und Verbreitung von neuem Wissen deutlich länger ist. Durch das standardisierte Vorgehen anhand eines theoriegeleiteten Analyserasters können Veränderungen der Argumentationsmuster auch über längere Zeitpunkte vergleichend überprüft werden (zu einem ähnlichen Vorgehen vgl. Bleses & Rose, 1998). Zudem liegt der Vorteil bei der Analyse von Parlamentsprotokollen darin, dass diese als schriftlich manifestierte Primärquellen ungefiltert die von den Akteuren damals vorgebrachten Begründungen für die jeweiligen schulpolitischen Vorstellungen enthalten.

3. Begründungsmuster und die Rolle von Wissen

Nach Nullmeier und Rüb kann politischer Wandel trotz endogener Einflüsse aber letztlich nur durch die Interpretations- bzw. Deutungsleistung der politischen Akteure seine Wirksamkeit entfalten (Nullmeier & Rüb, 1993, S. 19). Im Gegensatz zu strukturalistischen oder *rational-choice*-Ansätzen sind politische Entscheidungen also nicht einfach durch äußere Rahmenbedingungen, Institutionengefüge oder Parteikonstellationen determiniert, sondern konstituieren die Akteure durch ihre jeweilige Deutung der Situation und ihrer präferierten Optionen und Ziele einen Handlungsraum, den es mit Wissen zu füllen gilt. Mit der Wahl auf bestimmtes Wissen zurückzugreifen und anderes Wissen zu vernachlässigen, treffen die Akteure also eine politische Entscheidung, um den stets kontingenten Handlungsraum zu besetzen (Nullmeier & Rüb, 1993, S. 19). Wissen basiert somit sowohl auf „Realitätsdefinitionen und Wirklichkeitskonstruktionen der politischen Akteure“ als auch auf deren „kognitive[r] Strukturierung der Handlungspläne, Ziele, Werte und Interessen“ (Nullmeier, 1993, S. 175). Besonders in der Schulpolitik bestehen zwischen den politischen Parteien unterschiedliche normative Ziel- und Wertvorstellungen (Stern, 2000, S. 116), die mit unterschiedlichen Wissensbeständen einhergehen. Dies gründet nicht zuletzt in dem jeweiligen Menschenbild und dem davon abgeleiteten Begabungsverständnis, welches einen wesentlichen Einfluss auf die schulpolitischen Positionen und die schulstrukturelle Gestaltung von Schulsystemen hat (vgl. Nikolai & Rothe, 2013). Entsprechend ihrer Gerechtigkeits- und Begabungsverständnisse unterscheiden sich Parteien dabei hinsichtlich der Präferenzen für ein hierarchisches Schulsystem gegenüber einem egalitären, die Vielfalt integrierten Schulsystem. Bezogen auf diese Verortung in der Schulpolitik können SPD, Bündnis90/Die Grünen und Die Linke dem ‚linken Lager‘ und CDU sowie FDP dem ‚rechten Lager‘ zugerechnet werden.

Um den Handlungsraum entsprechend der eigenen Ziel- und Wertevorstellungen zu füllen, präsentieren die Parteien ihre ausführlichen Begründungen besonders in parlamentarischen Debatten, um dort öffentlichkeitswirksam für eine breite Zustimmung zu werben (Bleses et al., 1997, S. 503).

Die Argumente der Akteure (d. h. der im Parlament vertretenen Landesparteien) werden für die jeweiligen schulpolitischen Entscheidungen entlang der zwei Dimensionen untersucht: Der *Begründungs-* und der *Wissensdimension*. Bei der *Begründungsdimension* wird analysiert, wie stark die Argumente der Akteure von normativen Ziel- und Wertestellungen geleitet sind. Dies gibt Auskunft darüber, in welcher Form die Begründungen in den gesellschaftlichen Kontext eingebettet sind. So können die politischen Parteien ihre Präferenzen vor dem Hintergrund ihrer Werte und Ideale begründen oder aufgrund von aktuellen Erfordernissen. Ob die Begründungsmuster im Laufe der Zeit stabil bleiben oder sich verändern, wird ebenfalls untersucht. So gehen wir davon aus, dass durch die Pluralisierung der Wertvorstellungen und der ansteigenden Bedeutung empirischer Forschung die Parteien ihre schulpolitischen Entscheidungen bzw. Entscheidungsvorhaben weniger wertheftisch bzw. moralisch, sondern vermehrt nutzenorientiert bzw. formal begründen. Für die Überprüfung, welche Begründungen konkret herangezogen wurden und inwiefern die Argumentationen dabei durch Kontinuität oder Wandel geprägt waren, wird auf das von Bleses et al. (1997, S. 506) entwickelte Kategoriensystem zurückgegriffen. So können nach Bleses et al. (1997; siehe auch Bleses & Rose, 1998, S. 167–170) die spezifischen Begründungsmuster und ihr Wandel im Zeitverlauf anhand von vier Argumentationstypen erfasst werden: (1) material-wertethische, (2) moralisch-prinzipiengestützte, (3) kollektivnutzen-orientierte und (4) formal-prozedurale Argumente. Diese vier Typen bilden ein Kontinuum, bei dem der erste Argumentationstyp (material-wertethisch) am engsten mit dem jeweiligen normativen Wertekonsens verknüpft ist und in abnehmender Intensität Typ 4 (formal-prozedural) schließlich gänzlich ohne Bezug zu einem normativen Kern auskommt. Diese vier Argumentationstypen, die bislang auf sozialpolitische Diskurse angewendet wurden (vgl. exemplarisch Bleses & Rose, 1998), werden in diesem Beitrag auf das *Policy*-Feld der Schulpolitik übertragen.¹

Die vier Argumentationstypen unterscheiden sich wie folgt (vgl. v. a. Bleses et al., 1997, S. 511–512):

(I) *Material-wertethische Argumente*: Diese Argumente beziehen sich auf eine bestimmte ethische Vorstellung des ‚guten Lebens‘, das als erstrebenswert angesehen wird und entsprechend in der Gesellschaft gefördert werden soll. Grundlage der Argumentation ist das Bestreben eine gemeinschaftliche Zustimmung zu einer konkreten Konzeption des Guten zu erhalten.

(II) *Moralisch-prinzipiengestützte Argumente*: Der normative Bezug ist auch bei diesem Argumentationstyp gegeben, doch unterscheidet sich dieser insoweit von dem

1 Vgl. für eine Argumentationsanalyse im Bereich der Schulpolitik auch Rothe (2016), die die Begründungsmuster der Parteien hinsichtlich ihres pragmatischen und technokratischen Gehalts erfasst.

ersten, dass hier nicht für eine spezifische Vorstellung des ‚guten Lebens‘ argumentiert wird. Vielmehr sollen hier von der Politik lediglich die Grundpfeiler gelegt werden, so dass die Individuen in die Lage versetzt werden, ihre persönlich präferierten Lebenskonzepte zu verfolgen. Statt einer konkreten Lehre des ‚Guten‘ steht hier die Realisierung des ‚Gerechten‘ im Zentrum der Argumentation.

(III) *Kollektivnutzen-orientierte Argumente*: Bei diesem utilitaristischen Argumentationstyp tritt die normative Basis hinter die Kriterien der Effektivität und Effizienz zurück. Somit stehen Aspekte der Wirksamkeit von politischen Maßnahmen sowie die damit verbundene Kosten-Nutzen-Relation im Fokus der Argumentation. Dieser Argumentationstyp ist besonders flexibel gegenüber unterschiedlichen normativen Präferenzen, da es generell um die prinzipielle Erhöhung des kollektiven Nutzens geht. Die Bewertung folgt entsprechend nicht anhand eines bestimmten Ideals, vielmehr gilt jegliche Art der Nutzenmehrung als gültiges Handlungsargument (vgl. hierzu auch Blese & Rose, 1998, S. 165).

(IV) *Formal-prozedurale Argumente*: Bei diesem Argumentationstyp geht es in erster Linie um Begründungen aufgrund von Verfahrensregelungen, die in demokratischen Prozessen eingehalten werden müssen, um eine legitime Entscheidungsfindung zu gewährleisten. Diese formalen Aspekte der Entscheidungsorganisation sind häufig integraler Bestandteil von inhaltlichen Debatten und werden nicht als separate Geschäftsordnungspunkte davon extrahiert (vgl. hierzu auch Blese & Rose, 1998, S. 171). Verfahrensfragen beziehen sich zudem nicht nur auf das parlamentarische Prozedere zur Entscheidungsfindung, sondern auch auf außerparlamentarische Verfahren und inwieweit ‚externe‘ Akteure im Entscheidungsprozess involviert sind (z. B. das Bundesverfassungsgericht oder Tarifparteien). Gegenüber den anderen drei Argumentationstypen handelt es sich um den normativ anspruchlosesten Typ.

Mit Blick auf die *Begründungsdimension* wird im Folgenden anhand dieses Schemas für die drei benannten schulpolitischen Entscheidungen in den Jahren 1947, 1951 und 1991 untersucht: 1.) welche Begründungsmuster die Abgeordneten anführen, d. h., ob sie sich eher auf normative oder formale Argumente stützen; 2.) ob sich Unterschiede zwischen den politischen Strömungen erkennen lassen; und 3.) ob sich die Begründungsmuster zwischen den drei Zeitpunkten verändert haben.

Bezogen auf die *Wissensdimension* kann anhand der Analyse der Plenarprotokolle schließlich auch eine Aussage darüber getroffen werden, inwieweit Kenntnisse aus der Erziehungswissenschaft in den Begründungen der Parteien eine Rolle spielen. Konkret wird dahingehend überprüft, ob sich die politischen Akteure *explizit* auf (1) philosophisches, (2) pädagogisches oder (3) empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen stützen (zur Kodierung siehe nächsten Abschnitt).

Unsere These für die *Begründungsdimension* ist, dass normative Argumentationen im Laufe der Zeit abnehmen. So dürften 1947 grundlegende Fragen des ‚guten Lebens‘ eine stärkere Rolle gespielt haben, da nach dem Nationalsozialismus die bis dahin geltenden Normen und Gesellschaftsideale völlig diskreditiert waren und normatives Wissen neu etabliert bzw. an alte Wissensbestände der Weimarer Republik angeknüpft werden musste. Im Jahr 1951 rückten voraussichtlich bereits Fragen der Identitätsfestigung

und der konkreten politischen Ausgestaltung (insbesondere vor dem Hintergrund des geteilten Berlins) in den Fokus der Debatten. Für das Jahr 1991 wird angenommen, dass durch die fortschreitende Demokratisierung in den westdeutschen Bundesländern eine Systemstabilisierung und Wertepluralisierung stattgefunden haben, weshalb die Parteien in ihren Argumentationen ggf. weniger grundsätzlich – im Sinne von normativ –, sondern stärker empirisch und mit Bezug auf weitere gesellschaftliche Akteure argumentieren. Zudem könnten sich in der Argumentation evtl. bereits die Vorläufer der *empirischen Wende* in der Erziehungswissenschaft bemerkbar machen (vgl. Aljets, 2014). Daran anknüpfend ist unsere These für die *Wissensdimension*, dass philosophisches und pädagogisches Wissen im Zeitverlauf seltener, empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen hingegen häufiger in den Begründungen herangezogen werden.

In einem letzten Schritt untersuchen wir auch, ob ein Zusammenhang zwischen der *Wissens-* und der *Begründungsdimension* auszumachen ist.

4. Entscheidungsbegründung der Parteien

4.1. Inhaltsanalyse von Landtagsdebatten

Gegenstand der Analyse sind die Parlamentsdebatten (Generaldebatten) zu den Gesetzesänderungen der Berliner Stadtverordnetenversammlung und des Berliner Abgeordnetenhauses. Die Analyse von Parlamentsprotokollen gehört vor allem in Untersuchungen zur Sozialpolitik zu einer häufig genutzten Quelle (vgl. Bleses & Rose, 1998; Nullmeier & Rüb, 1993), wird bisher jedoch kaum auf dem Feld der Bildungspolitik genutzt (vgl. zu den wenigen Ausnahmen Rothe, 2016). Dabei sind parlamentarische Debatten „in besonderer Weise geeignet, den Wandel der öffentlichen Rechtfertigungstätigkeit“ (Bleses & Rose, 1998, S. 82) zu untersuchen. Denn auch wenn im deutschen Parlamentarismus die Entscheidungsfindung nicht im Parlament, sondern in den Ausschüssen stattfindet, nutzen Parteien die Parlamentsdebatten zur öffentlichen Rechtfertigung (vgl. Bleses & Rose, 1998), um dort die Entscheidungen gegenüber der Bevölkerung zu begründen. Die Ziele, Beweggründe und Argumente werden dabei bewusst und sorgfältig dargelegt, weshalb es sich nicht um „kurzfristige Deutungsangebote“, sondern vielmehr um „parteipolitische Stellungnahmen“ (Bleses & Seeleib-Kaiser, 1999, S. 119) handelt.

Die Generaldebatten zu den Gesetzesänderungen wurden anhand der im Theorieteil dargelegten Argumentationstypen in Anlehnung an Mayring (2015) mit einer Kombination aus strukturierender und induktiver Inhaltsanalyse analysiert und sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet. Für die Reliabilität und Objektivität der Analyse wurden die Parlamentsprotokolle unabhängig voneinander kodiert und im Anschluss auf Übereinstimmung geprüft.² Die Kodierung bezog sich dabei ausschließlich auf jene Argumentationen, die schulstrukturelle Aspekte des allgemeinbildenden Schulwesens

2 Auf Nachfragen stellen wir die Analysetabellen gern zur Verfügung.

betrafen. Weitere Themenfelder (wie z. B. Religionsunterricht oder Privatschulen) wurden außen vor gelassen.

Hinsichtlich der *Begründungsdimension* wurden als *material-werteethisch* all diejenigen Argumente kodiert, die sich auf eine förderungswürdige Vorstellung des ‚guten Lebens‘ beziehen. Dies bezieht sich in der Schulpolitik meist auf das Humboldt'sche Bildungsideal und eine egalitär-demokratische Schulbildung einerseits sowie das meritokratische Ideal und eine hierarchische Schulbildung, nach der sich die erbrachte Leistung in den späteren Positionen niederschlagen soll, andererseits. Im Fokus dieser Argumentation steht also die normative Setzung, was als dienliche Politik für das gemeinschaftliche Zusammenleben angesehen wird. Die politischen Akteure vermitteln somit ein bestimmtes Leitbild, wonach die zukünftigen Generationen in der Schule entweder stärker nach dem Prinzip ‚Gleichheit trotz Vielfalt‘ oder ‚Leistung muss sich lohnen‘ erzogen werden sollen.

Moralisch-prinzipiengestützte Argumente wurden kodiert, sobald Gerechtigkeitsaspekte im Mittelpunkt standen. In der Schulpolitik ist dies i. d. R. bei der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit der Fall: Entsprechend der unterschiedlichen ethischen Überzeugungen treten auf dieser Ebene das Prinzip der *Chancengleichheit* und der *Chancengerechtigkeit* in Konkurrenz zueinander. Das Prinzip der *Chancengleichheit* impliziert, dass alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft gleiche Chancen haben sollen, in der Gesellschaft ein bestimmtes Bildungsziel oder einen bestimmten Status zu erlangen. Das Prinzip der *Chancengerechtigkeit* hat zum Ziel, den offenen Zugang zu einem differenzierten Bildungssystem für alle zu gewährleisten und Kinder mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen nur bei gleicher Leistung zu einem bestimmten Bildungsabschluss oder gesellschaftlichen Status zu führen (vgl. Meyer, 2011).

Als *kollektivnutzen-orientierte Argumente* wurden alle Argumente klassifiziert, die die schulpolitischen Maßnahmen mit dem gesamtgesellschaftlichen Nutzen begründen. Ähnlich wie in der Sozialpolitik werden auch hier häufig finanzielle und ökonomische Gründe (wie die Bereitstellung zukünftiger Fachkräfte) angeführt. Aber auch die Ausbildung einer zukünftigen Elite, die Regierungsverantwortung übernehmen oder zur Attraktivität des Wirtschaftsstandorts Deutschlands beitragen soll, fallen in diese Kategorie. Des Weiteren zählen Argumente der Effizienz (beispielsweise im Sinne einer Kostenersparnis) oder der Effektivität (z. B. durch Unterricht in homogenen Klassen) zu diesem Typ.

Formal-prozedurale Argumente wurden kodiert, wenn auf bereits bestehende oder flankierende Regelungen, Verfahren oder Entscheidungen verwiesen wurde, wie sie in der Schulpolitik z. B. auf der nationalen Ebene mit Entscheidungen der Kultusministerkonferenz (z. B. Hamburger Abkommen von 1964) gegeben sind. Auch Begründungen aufgrund vorhergehender Parlaments-, Volks-, oder Gruppenentscheidungen sind als formal-prozedural anzusehen.

Bezogen auf die *Wissensdimension* wurde ein expliziter Bezug auf *philosophisches Wissen* von uns kodiert, sofern in der Argumentation auf eine bestimmte Bildungsphilosophie – wie beispielsweise die Philosophie Wilhelm von Humboldts – verwiesen wurde. *Pädagogisches Wissen* liegt nach unserer Kategorisierung vor, sobald sich die

Akteure auf eine_n bestimmten Pädagogen_in, ein pädagogisches Konzept oder eine konkrete unterrichtliche Handlungspraxis (Professionswissen) beziehen. *Empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen* wurde in der Analyse berücksichtigt, sofern die Akteure in ihren Begründungen statistisches Wissen oder bereits durchgeführte Studien anführten. *Implizite* Bezugnahmen auf erziehungswissenschaftliche Kenntnisse wurden hingegen in der Analyse nicht berücksichtigt. Das heißt, dass beispielsweise die Forderung nach einer Demokratisierung der Schule nicht kodiert wurde, wenn nicht gleichzeitig auch ein Bezug zur unterrichtlichen Handlungspraxis oder zu einer konkreten Demokratietheorie hergestellt wurde.

4.2. Begründungsmuster und Wissensbezüge

Im Folgenden wird für jede schulstrukturelle Entscheidung zunächst der gesellschaftspolitische Kontext dargestellt und anschließend die Ergebnisse zur *Begründungs-* und zur *Wissensdimension* präsentiert.

Entscheidung zur Einführung der Einheitsschule 1947

Gesellschaftlicher Kontext: Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs im Mai 1945 wurde bei der Wiederaufnahme des Schulbetriebs in Berlin zunächst die dreigliedrige Schulstruktur (Volksschule, Mittelschule, Oberschule) fortgeführt (vgl. Klewitz, 1971). Berlin war keiner Besatzungsmacht alleine zugeordnet und seine vier Sektoren unterstanden mit Stadtverordnetenversammlung (Legislative) und Magistrat (Exekutive) direkt dem Alliierten Kontrollrat der USA, der Sowjetunion, Großbritanniens und Frankreichs. Bei der Wahl zur ersten Stadtverordnetenversammlung am 20. 10. 1946 konnte die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) in allen vier Sektoren Berlins die absolute Mehrheit gewinnen. Ebenso in der Stadtverordnetenversammlung vertreten waren die Christlich Demokratische Union Deutschlands (CDU), die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) und die Liberal-Demokratische Partei Deutschlands (LDP). Im Parlament gab es somit eine eindeutige Mehrheit des linken Lagers aus SPD und SED. Mit den Stimmen von SPD, SED und einigen Abgeordneten der LDP beschloss die Stadtverordnetenversammlung am 13. 11. 1947 das Schulgesetz für Berlin, mit dem eine zwölfklassige Einheitsschule implementiert wurde. Diese bestand aus einer sechsjährigen undifferenzierten Unterstufe und einer differenzierenden Mittelstufe. Ab der 8. Klasse erfolgte die Aufteilung in einen praktischen Zweig mit einer 9. Jahrgangsstufe sowie den wissenschaftlichen Zweig bis zur 12. Klasse (vgl. Klewitz, 1971).

Begründungs- und Wissensdimension: Die parlamentarische Debatte zur Einführung der Einheitsschulen zog sich ab Februar 1947 über mehrere Sitzungstermine bis zum November 1947 hin. In diesen Sitzungen war die Einführung der Einheitsschule der kontroverseste Punkt zwischen den Abgeordneten von SPD, SED und LDP³ einerseits sowie der CDU andererseits.

3 Die LDP ist zwar grundsätzlich dem rechten Lager zuzuordnen, jedoch stimmten einige LDP-

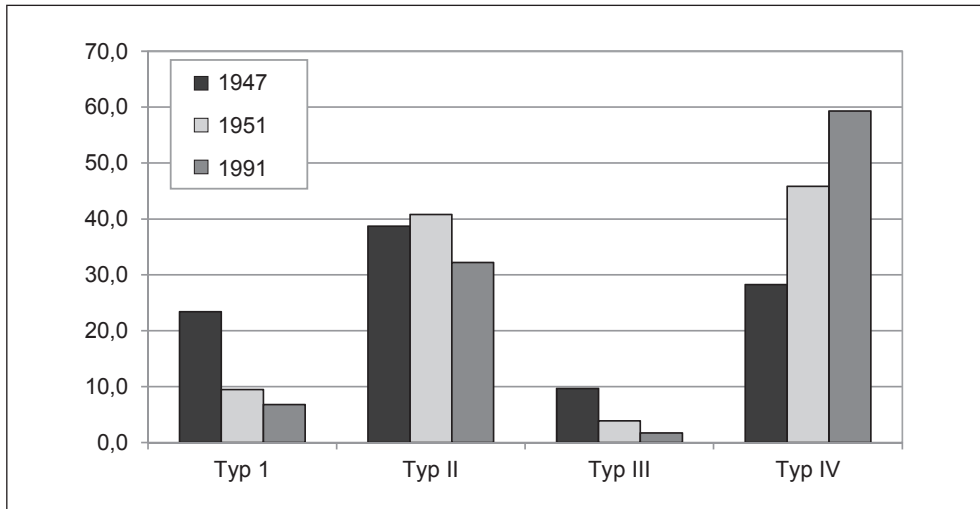


Abb. 1 Argumentationstypen in den Jahren 1947, 1951 und 1991. Quelle: Eigene Darstellung.

Wie Abbildung 1 zeigt, verteilten sich die Argumentationstypen in der Debatte von 1947 wie folgt: 23 % der Argumente zur Schulstruktur gehörten dem Typ I (material-werteethisch) an, 39 % dem Typ II (moralisch-prinzipiengestützt), 10 % dem Typ III (kollektiv-nutzenorientiert) und 28 % dem Typ IV (formal-prozedural). Die Begründungen der Abgeordneten waren somit zu einem überwiegenden Teil normativ (Typ I und II: 62 %). Das linke Lager, bestehend aus SPD und SED, zog dabei stärker Argumente des Typs I heran, während die CDU v. a. mit dem Typ II argumentierte. Vergleichsweise häufig wurden von beiden Lagern auch formal-prozedurale Argumente (Typ IV) herangezogen, wobei dies besonders auf die SED und die CDU zurückzuführen ist. Kaum verwendet wurden, abgesehen von der SPD, dagegen kollektivnutzen-orientierte Argumente (Typ III).

Von beiden Parteilagern wurde bei den material-werteethischen Argumenten betont, dass das erste Schulgesetz nach der Zeit des Nationalsozialismus zum Ziel haben müsse, eine demokratische Gesellschaft durch ein „freiheitliches, demokratisches Schulwesen“ (SVV, 1947a, S. 50) zu schaffen. Auch das Ziel einer „geistigen Erneuerung“ (SVV, 1947b, S. 35) wurde angeführt. Während SED- und SPD-Abgeordnete darunter ein „demokratisches Schulwesen“ verstanden, „das für die große Masse des Volkes Träger der Bildung ist“ (SVV, 1947b, S. 52) und eine „Erziehung zur Solidarität, zur sozialen Gerechtigkeit, zur Verbundenheit mit dem eigenen Volk, zur Freundschaft mit anderen Völkern“ beinhalte (SVV, 1947a, S. 58), betonte die CDU den christlichen Humanismus und die „Kontinuität der abendländischen Geistesgeschichte“ (SVV, 1947e, S. 60).

Abgeordnete der sozialliberalen Strömung 1947 dem Gesetz zur Einführung der Einheitschule zu.

Die LDP führte als Ziel des Schulgesetzes vor allem die „Entwicklung der freien Persönlichkeit“ an (SVV, 1947b, S. 59). In sehr wenigen Fällen wurde dabei ein Bezug zu philosophischem Wissen hergestellt, indem von der SED auf die Gesellschaftstheorie Pestalozzis und von der CDU auf das humanistische Bildungsideal verwiesen wurde (SVV, 1947d, S. 51–52, 59).

Besonders deutlich traten die Unterschiede zwischen den Parteilagern in der Unterstützung bzw. Ablehnung der Einheitsschule zutage, die sich v. a. in den moralisch-prinzipiengestützten Argumenten widerspiegeln. So begründeten SED, SPD (und auch Teile der LDP) ihre Forderung, dass mit der Einheitsschule gleiche Bildungschancen für Schüler_innen geschaffen und damit der Dualismus zwischen höherem und niederem Schulwesen und schließlich der gesellschaftlichen Klassen überwunden werden könne. Als Begründung für die achtjährige Grundschule führten die Abgeordneten des Weiteren an, dass eine Trennung nach Begabung auf Basis einer vierjährigen Grundschulzeit unmöglich sei. Zur Untermauerung ihrer moralisch-prinzipiengestützten Argumente zogen v. a. Abgeordnete der SED vereinzelt auch empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen in Form von Schulstatistiken der Berliner Bezirke und aus anderen Bundesländern heran (SVV, 1947a, S. 51, 53; SVV, 1947b, S. 47–48; SVV, 1947c, S. 21–22).

Von der CDU wurde die Einheitsschule hingegen als „System der Gleichförmigkeit“ (SVV, 1947b, S. 37) und „Nivellierung“ (SVV, 1947d, S. 73) abgelehnt, die „eine Zwangsjacke für die Begabten“ und „den Totalitätsanspruch der Mittelmässigkeit“ (SVV, 1947c, S. 31) verkörpere. Zumal es durchaus möglich sei, bereits im Alter von zehn Jahren die Begabungen von Kindern zu erkennen (vgl. SVV, 1947b, S. 48) und dementsprechend auf verschiedene Schulformen aufzuteilen. Auffällig ist dabei, dass die CDU ihr Eintreten für eine vierjährige Grundschule mit anschließender Aufteilung der Schülerschaft nicht wie die SED mit der Wissensdimension verknüpfte, sondern die Trennung abgesehen von einem einzigen Bezug auf Professionswissen (SVV, 1947b, S. 48) v. a. moralisch-werteethisch begründete und darin ein „Menschenrecht“ (SVV, 1947c, S. 31) sah.

Wenn auch nicht in der Quantität, so lassen sich bei den formal-prozeduralen Argumenten doch inhaltliche Unterschiede zwischen den Parteilagern feststellen: Das linke Lager, aber auch die sozialliberalen Abgeordneten von der LDP betonten, dass mit der Einheitsschule langjährige Forderungen von Lehrer*innen und Schulpolitiker_innen aus der Weimarer Republik eingelöst würden (SVV, 1947a, S. 55; SVV, 1947b, S. 51, 63; SVV, 1947d, S. 28) und Berlin damit eine Vorreiterrolle für andere Bundesländer einnimmt (SVV, 1947b, S. 58; SVV, 1947d, S. 17). Die CDU kritisierte dagegen, dass mit der Einheitsschule „die Stellung Berlins im neuen Deutschland gefährdet“ (SVV, 1947b, S. 49) und auch ein Anschluss Berlins an West-Deutschland erschwert würde (SVV, 1947b, S. 50; SVV, 1947d, S. 38).

Insgesamt lässt sich auf der *Begründungsdimension* für die Berliner Schulstrukturentscheidung 1947 festhalten, dass trotz dieser zahlreichen formalen Argumente die normativen Begründungen den größeren Anteil ausmachten. Diese starke normative Orientierung unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg basierte v. a. auf der von den Parteien herausgehobene Stellung der Schule für den notwendigen Aufbau einer ‚neuen‘

Gesellschaft. Bezogen auf die *Wissensdimension* war die Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens insgesamt sehr gering (10 % bezogen auf alle Argumente), wobei empirisches Wissen am häufigsten angeführt wurde und zwar ausschließlich bei den moralisch-prinzipiengestützten Argumenten. Philosophisches Wissen kam am seltensten vor und wurde nur bei den material-werteethischen Argumenten herangezogen.

Entscheidung für die Berliner Schule in Westberlin 1951

Gesellschaftlicher Kontext: Im Zuge der Gründung der beiden deutschen Staaten 1949, der Umwandlung der Stadtverordnetenversammlung in West-Berlin in das Abgeordnetenhaus und des West-Berliner Magistrats in den Senat, fanden im Dezember 1951 die Wahlen zum 1. Abgeordnetenhaus Westberlins statt. Die CDU machte die Frage der Schulstruktur zum Hauptwahlkampfthema und es entbrannte ein Schulkampf (vgl. Füssl & Kubina, 1983; Klewitz, 1971). Die SPD verlor in der Wahl zum Abgeordnetenhaus die absolute Mehrheit, während CDU und FDP deutlich zulegen konnten. Da keines der Lager eine absolute Mehrheit auf sich vereinen konnte, wurde eine Allparteienkoalition aus SPD, CDU und FDP gebildet, die die Einheitsschule zum Schuljahr 1952/53 abschaffte und die Grundschulzeit in Berlin auf sechs Jahre verkürzte (vgl. Füssl & Kubina, 1983; Klewitz, 1971). Damit wurde die Einheitsschule in die Berliner Schule umgewandelt, die sich ab der 7. Klasse in einen praktischen, technischen und wissenschaftlichen Zweig aufteilte.

Begründungs- und Wissensdimension: Die Analyse der Entscheidung im Jahr 1951 basiert auf der 1. und 2. Lesung des „Gesetzes zur Änderung des Schulgesetzes für Groß-Berlin“ (AGH, 1951a, b). Im Vergleich zu 1947 sind deutliche Unterschiede in den Argumentationsmustern auszumachen. Denn während 1947 in den Debatten material-werteethische Argumente (Typ I) noch rund ein Viertel der Argumente ausmachten, spielten diese 1951 mit nur 10 % eine deutlich geringere Rolle bei der Begründung der Schulstruktur. Stattdessen nutzten die Abgeordneten vermehrt moralisch-prinzipiengestützte (Typ II: 41 %) und formal-prozedurale (Typ IV: 46 %) Argumente. Kollektiv-nutzenorientierte Gründe (Typ III) wurden mit 4 % erneut am wenigsten von CDU, SPD und FDP angeführt und nahmen 1951 damit eine noch geringere Rolle als 1947 ein. Insgesamt lässt sich also eine leichte Wendung hin zu normativ weniger anspruchsvollen Argumenten ausmachen, wobei der Anteil an moralisch-prinzipiengestützten Begründungen nach wie vor hoch ist. Zwischen den politischen Strömungen zeigten sich dabei folgende Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Die Abgeordneten der SPD griffen mit 50 % am häufigsten auf formal-prozedurale Argumente zurück und führten in 35 % der Fälle moralisch-prinzipiengestützte Argumente an. Die normativ anspruchsvollsten Argumente des Typs I verwendete die SPD hingegen nur in 13 % ihrer Argumentationen und kollektivnutzen-orientierte Argumente kamen bei der SPD fast gar nicht vor. Das konservative Lager neigte in seinem Argumentationsrepertoire sowohl zu moralisch-prinzipiengestützten (43 %), als auch zu formal-prozeduralen (44 %) Argumenten. Anders als die CDU (11 %), begründete die FDP die präferierte Schulstruktur in keinem ihrer Beiträge material-werteethisch. Im Gegensatz zu SPD und CDU betonte die FDP jedoch stärker kollektiv-nutzenorientierte Argumente (9%).

Betrachtet man die am häufigsten genutzten Argumentationsformen (Typ II und Typ IV) auf ihren Inhalt wird ersichtlich, dass die moralisch-prinzipiengestützten Argumentationen entlang der Parteilager an die unterschiedlichen Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit anknüpfen. Wie bereits 1947 begründete die SPD ihr Eintreten für die achtjährige Grundschule mit dem Prinzip der Chancengleichheit, demzufolge eine frühere Aufteilung der Schüler_innen nach Begabungen nicht möglich sei und diese vielmehr eine Aufteilung nach sozialer Herkunft darstelle (AGH, 1951a, S. 191, 196; AGH, 1951b, S. 286, 290). Das konservative Lager aus CDU und FDP argumentierte für das Prinzip der Chancengerechtigkeit und betonte, dass mit der Beibehaltung der Schulgeld- und Lernmittelfreiheit eine begabungsbezogene Aufteilung und „scharfe Auslese“ (AGH, 1951a, S. 183; AGH, 1951b, S. 287) der Schüler_innen möglich und gerecht sei (AGH, 1951a, S. 182). Die Aufteilung in praktische, technische und wissenschaftliche Zweige entspräche den vorhandenen unterschiedlichen Begabungen von Schüler_innen (AGH, 1951b, S. 286), die zudem in homogenen Gruppen besser gefördert werden könnten (AGH, 1951a, S. 184, 198). Zur Begründung ihres Begabungsverständnisses zogen Abgeordnete des konservativen Lagers vor allem pädagogisches Wissen heran (AGH 1951a, S. 182, 202; AGH, 1951b, S. 296, 303–304) und stützten sich erneut nicht auf empirisches Wissen. Anders als noch 1947 führte auch das linke Lager nur in einem Fall empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen in Form einer Schulstatistik an (AGH, 1951a, S. 296) und bezog sich sonst ebenfalls überwiegend auf pädagogisches sowie philosophisches Wissen (AGH, 1951a, S. 188–189, 202; AGH, 1951b, S. 290, 306).

Auch bei den formal-prozeduralen Argumenten, die 1951 von den Parteien insgesamt am häufigsten benutzt wurden, unterschieden sich die Argumentationen abermals entlang der Parteilager. Die Parteien des konservativen Lagers begründeten die Umwandlung der Einheitsschule in die gegliederte Berliner Schule mit den Richtlinien der Kultusministerkonferenz (AGH, 1951a, S. 183), der Anbindung West-Berlins an die BRD (AGH, 1951a, S. 201; AGH, 1951b, S. 292) sowie der notwendigen Abgrenzung gegenüber der sozialistischen Bildungspolitik der DDR (AGH, 1951a, S. 198). Formal argumentierte die SPD für ein längeres gemeinsames Lernen vor allem aufgrund der Erfüllung (jahrzehntealter) Forderungen der Lehrgewerkschaften (AGH, 1951a, S. 189; AGH, 1951b, S. 289). Ein Großteil ihrer formalen Argumente ergibt sich aber auch aus dem Umstand, dass die SPD im Kompromiss mit der CDU letztendlich doch der Umwandlung der Einheitsschule zustimmte und dies mit der speziellen Situation in Berlin begründete (AGH, 1951b, S. 289) und so ihre „Verständigungsbereitschaft“ demonstrierte (AGH, 1951b, S. 294). Anschaulich wird dies in den Worten des SPD-Abgeordneten Landsberg: „[...] und daß wir nicht aus pädagogischen Gründen, sondern allein aus dem grundsätzlichen politischen Standpunkt, eine große Koalition in dieser Situation Berlins herzustellen, diesen Dingen, die wir pädagogisch ablehnen, zugestimmt haben.“ (AGH, 1951b, S. 194). Insbesondere in der 2. Lesung wird dabei deutlich, dass die Parteien 1951 zunehmend auf Grundlage formaler ‚Notwendigkeiten‘ und weniger aus normativen Überzeugungen heraus begründeten.

Insgesamt zeigt sich für die Begründungsdimension im Jahr 1951 – und damit bereits vier Jahre später –, dass zwar nach wie vor stark normativ argumentiert wird, sich

die Begründungsmuster aber von den material-werteethischen hin zu moralisch-prinzipiengestützten Argumenten verschoben haben. Es ist zu vermuten, dass zu diesem Zeitpunkt fundamentale Fragen des gesellschaftlichen Aufbaus in Teilen geklärt waren und zudem eine gewisse Wertepluralisierung stattgefunden hat. Des Weiteren konnte ein starker Anstieg formal-prozeduraler Argumente ausgemacht werden, der teils auf die besondere Situation Berlins aufgrund der Teilung in Ost- und Westberlin zurückzuführen ist. Denn dadurch waren nicht nur normative Fragen der präferierten Gesellschafts- und Systemordnung virulent, sondern mussten vermehrt auch formale Aspekte geklärt werden, die die Akteure in ihren Argumenten aufgriffen. Hinsichtlich der *Wissensdimension* kann für die Entscheidung 1951 festgehalten werden, dass erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse mit 10% erneut keine große Rolle in der Debatte spielten und hinsichtlich der *Begründungsdimension* ähnlich verteilt waren: Philosophisches Wissen bei material-werteethischen Argumenten und pädagogisches Wissen bei moralisch-prinzipiengestützten Begründungen. Im Unterschied zu 1947 und anders als erwartet, wurde 1951 jedoch deutlich häufiger pädagogisches und auch philosophisches Wissen herangezogen, während empirisches Wissen im Grunde gar nicht mehr vorkam.

Nach der Schulstrukturentscheidung 1951 auf Basis einer Allparteien-Koalition kam es in Westberlin in den nächsten rund 40 Jahren – abgesehen von der Einführung der Gesamtschulen als zusätzliche Schulform Ende der 1960er Jahre – zu keiner weiteren grundlegenden Veränderung der Schulstruktur.

Entscheidung zur Weiterführung des West-Berliner Schulsystems 1991

Gesellschaftlicher Kontext: Nach Inkrafttreten des Einigungsvertrages am 3.10.1990 und der Wiedervereinigung von West- und Ostberlin zu einem Stadtstaat galt es die beiden über 40 Jahre bestehenden schulrechtlichen und schulstrukturellen Entwicklungen zu vereinheitlichen. Reformorientierte Politiker_innen und Wissenschaftler_innen hofften mit der Vereinigung beider Stadthälften eine gänzlich neue Schulstruktur für Gesamtberlin etablieren zu können, jedoch zeichnete sich Ende 1990 ab, dass es vielmehr zu einer Übertragung des Westberliner Schulrechts auf Ostberlin kommen würde. So führten die Wahlen zum Berliner Abgeordnetenhaus am 2.12.1990 zu einer großen Koalition unter Führung der CDU, die sich in den Koalitionsverhandlungen mit ihrer Forderung durchsetzen konnte, die viergliedrige Westberliner Schulstruktur auf Ostberlin zu übertragen (vgl. Nikolai, 2016). Die Oppositionsparteien setzten sich aus FDP, PDS sowie der Alternativen Liste zusammen. Die Rechtsübertragung basierte auf dem am 29.09.1990 beschlossenen „Gesetz über die Vereinheitlichung des Berliner Landesrechts“. Eine Aussprache zur zukünftigen Schulstruktur im Rahmen der 1. und 2. Lesung zum ‚Vereinheitlichungsgesetz‘ fand nicht statt (AGH, 1990a, 1990b).

Begründungs- und Wissensdimension: Zu einer Debatte über die Schulpolitik des Senats kam es im Abgeordnetenhaus erst anlässlich eines Antrags der PDS zur Angleichung der Schulsysteme im März 1991. Diese Parlamentsdebatte bildet somit die Grundlage für die Analyse der Begründungsmuster zur Schulstrukturreform anlässlich der Wiedervereinigung (vgl. AGH, 1991).

Zu diesem dritten Untersuchungszeitpunkt verteilten sich die Argumentationstypen folgendermaßen (vgl. Abb. 1): Die meisten Argumente entfielen 1991 auf Typ IV mit 59% (formal-prozedural). Ein Drittel der Argumente gehörten dem Typ II (moralisch-prinzipiengestützt) an. Argumente des Typs I (material-werteethisch) wurden dagegen kaum (6%) bzw. des Typs III (kollektiv-nutzenorientiert) abermals (fast) gar nicht von den Abgeordneten genutzt. Auch wenn moralisch-prinzipiengestützte Argumente somit noch bei rund einem Drittel als Begründung für die Schulstruktur angegeben wurden, griffen die Parteien im Vergleich zu den beiden vorherigen Zeitpunkten tatsächlich deutlich seltener auf normativ anspruchsvolle, sondern überwiegend auf formale Argumente zurück.

Betrachtet man die Argumentationsmuster eingehender auf ihren Inhalt, zeigt sich, dass bei den Regierungsparteien die formal-prozeduralen Begründungen vor allem auf den Verweisen beruhen, dass 1990 beschlossene „Gesetz zur Vereinheitlichung des Landesrechts“ (AGH, 1991, S. 317, 322, 325–326) auszuführen: „Aufgabe des Senats ist es schlicht und einfach, dieses Gesetz zu verwirklichen“ (AGH, 1991, S. 317). Des Weiteren wurden oft die Präferenzen ‚externer‘ Akteure, z. B. von anderen Bundesländern, Lehrerverbänden oder Eltern, ins Feld geführt (AGH, 1991, S. 322, 326). Die Oppositionsparteien führten dagegen die Tradition der Einheitsschule von 1947 (AGH, 1991, S. 315) sowie die Entscheidungsprozesse einiger ostdeutscher Bundesländer hin zu einer zweigliedrigen Schulstruktur an (AGH, 1991, S. 323). Die formal-prozeduralen Argumente sind dann auch die einzigen, in denen erziehungswissenschaftliches Wissen vorkam. So wurde in geringem Umfang empirisches Wissen in Form von Ländervergleichen (AGH, 1991, S. 318) und Elternumfragen (AGH, 1991, S. 323, 325–326) angeführt. Erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse spielten in der Debatte zum Entscheidungsprozess 1991 ansonsten gar keine Rolle.

Bei den moralisch-prinzipiengestützten Begründungen der Schulstruktur spiegelte sich, wie bereits in den Debatten zuvor, erneut die Dichotomie von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit als Trennlinie zwischen den linken und den konservativen Parteien wieder. Die CDU sah in der Übernahme des Westberliner Schulsystems die Herstellung gleicher Bildungschancen bezogen auf das Schulangebot (AGH, 1991, S. 316, 322). Die SPD als Koalitionspartner stützte sich auf die Gesamtschule, ohne jedoch die Mehrgliedrigkeit zu kritisieren. Die linken Oppositionsparteien begründeten dagegen ihr Eintreten für Gesamtschulen bzw. ein zweigliedriges Schulsystem mit der Herstellung eines egalitären Zugangs für alle Schüler_innen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft (AGH, 1991, S. 320). Auffällig ist bei der Debatte von 1991, dass kaum noch material-werteethische Argumente herangezogen wurden, sondern sehr stark auf formale Fragen und individuelle Wünsche Bezug genommen wurde. Grundsätzlichere Fragen, wie der Beitrag der Schulstruktur zum Aufbau einer wünschenswerten Gesellschaft oder deren einende bzw. spaltende Funktion wurden nicht mehr thematisiert. Ebenfalls wenig thematisiert wurde, wie erwähnt, erziehungswissenschaftliches Wissen. Nur in 7% der Argumente wurde darauf Bezug genommen und dann auch nur auf empirisch-erziehungswissenschaftliches Wissen. Keine Bezüge mehr gab es zu philosophischem oder pädagogischem Wissen.

Für die *Begründungsdimension* lässt sich im Jahr 1991 festhalten, dass sich im Vergleich zu den Debatten von 1947 und 1951 die Argumentationsmuster noch weiter von normativen hin zu formalen Begründungen verschoben haben. Alle Parteien verzichteten darauf ihre schulpolitischen Entscheidungen mit Zielen für das gesellschaftliche Zusammenleben zu begründen. Stattdessen wurde überwiegend entlang von Interessengruppen und gesetzlichen Notwendigkeiten argumentiert. Dies ist erneut in Teilen auf die besondere Situation der Wiedervereinigung der beiden Stadtteile zurückzuführen. Nichtsdestotrotz hätten die Parteien gerade diese besondere Situation auch dafür nutzen können, grundsätzliche gesellschaftliche Fragen zu diskutieren und größere Reformen anzustreben. Auffällig ist jedoch, dass die Akteure trotz der Möglichkeit, die Wiedervereinigung als *window of opportunity* zu nutzen, weitestgehend darauf verzichteten, alternatives Wissen zu implementieren und auf normativer Ebene für einen Wandel zu argumentieren. Stattdessen wurden auf Basis der bisher bestehenden Schulstrukturen notwendige Systemangleichungen diskutiert.

5. Fazit

Der Beitrag hat gezeigt, dass entsprechend der Analysekategorien von Bleses et al. (1997) die Akteure im Berliner Parlament ihren schulpolitischen Entscheidungen vor allem moralisch-prinzipiengestützte als auch formal-prozedurale Argumente zugrunde legten (*Begründungsdimension*). Während die Parteien unmittelbar nach dem Nationalsozialismus die Schulstruktur auch noch stark normativ mit material-werteethischen Gründen über die normativ ‚richtige‘ Gestaltung des Zusammenlebens begründeten, verschoben sich die Argumente in den späteren Debatten weg von der Relevanz der Schulstruktur für das gesellschaftliche Zusammenleben hin zur Betrachtung des einzelnen Individuums und seiner konkreten Bildungschancen. Vor allem mit Blick auf die Analyse der Debatte von 1991 bestätigte sich dann auch die These, dass die Begründungen weniger normativ, sondern zunehmend formal wurden und bis hin zur schlichten Anpassung an aktuelle Gegebenheiten reichten.

Eine theoretisch erwartbare argumentative Öffnung des Raums für grundsätzliche Fragen und umfassende Reformen fanden somit weder 1951 bei der Teilung Berlins noch 1991 im Zuge der Wiedervereinigung statt. Vielmehr griffen die Akteure in der Begründung auf etablierte Entwicklungspfade und Institutionen zurück und waren abgesehen von der Debatte 1947 kaum bereit für neue Pfade in der institutionellen Entwicklung des Schulsystems zu argumentieren.

In Bezug auf die *Wissensdimension* zeigt der Beitrag, dass die Abgeordneten weitestgehend darauf verzichteten in ihren Parlamentsbeiträgen Bezüge zu erziehungswissenschaftlichem Wissen herzustellen – sei es zu philosophischem, pädagogischem oder empirisch-erziehungswissenschaftlichem Wissen. Aufgrund der marginalen Bedeutung kann ein eindeutiges Muster über den Zeitverlauf nicht ausgemacht werden. Eine generelle Abnahme philosophischer und pädagogischer Bezüge zugunsten von empirischem Wissen kann daher nicht ohne Einschränkung bestätigt werden. So wurde 1991 in den

Begründungen zwar tatsächlich gänzlich auf philosophisches und pädagogisches Wissen verzichtet, doch wurde 1991 deshalb nicht öfter auf empirisches Wissen zurückgegriffen als es bereits im Jahr 1947 der Fall war. Erkennbar ist allerdings, dass die Berliner Akteure in den Parlamentsdebatten zu den zentralen schulstrukturellen Entscheidungen nur vereinzelt mit erziehungswissenschaftlichem Wissen argumentierten und dies in der 1991-Debatte noch seltener der Fall war, als bereits 1947 und 1951. Auch ein Zusammenhang zwischen der *Begründungs-* und der *Wissensdimension* bleibt aufgrund der Fallzahl ungewiss. Dennoch zeigte sich eine leichte Tendenz dahingehend, dass philosophisches und pädagogisches Wissen meist in Kombination mit materialwertethischen und moralisch-prinzipiengestützten Argumenten vorkamen.

Zukünftig bleibt zu überprüfen, inwieweit Parteien im Zuge der empirischen Wende und der breiten Rezeption nationaler wie internationaler Studien ihre Argumentationsmuster weiter verändern und ggf. auch stärker Bezüge zu empirisch-erziehungswissenschaftlicher Forschung herstellen.

Quellen und Literatur⁴

- AGH = Abgeordnetenhaus Berlin (1951a). *Stenographischer Bericht der 13. Sitzung vom 05.04.1951*. [1. Wahlperiode]. Berlin.
- AGH = Abgeordnetenhaus Berlin (1951b). *Stenographischer Bericht der 13. Sitzung vom 10.05.1951*. [1. Wahlperiode]. Berlin.
- AGH = Abgeordnetenhaus Berlin (1990a). *Gesetz über den Geltungsbereich des Berliner Landesrechts*. (Plenarprotokoll 11/41, 1. Lesung vom 20.09.1990). Berlin.
- AGH = Abgeordnetenhaus Berlin (1990b). *Gesetz über den Geltungsbereich des Berliner Landesrechts*. (Plenarprotokoll 11/42, 2. Lesung vom 27.09.1990). Berlin.
- AGH = Abgeordnetenhaus Berlin (1991). *Konzept für eine Übergangsregelung zur Angleichung der Schulsysteme. Antrag vom 06.03.1991. PDS Drucksache 12/119, Behandlung im Plenum*. (Plenarprotokoll 12/5, Lesung vom 14.03.1991). Berlin.
- Aljets, E. (2014). *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bleses, P., Offe, C., & Peter, E. (1997). Öffentliche Rechtfertigungen auf dem parlamentarischen „Wissensmarkt“ – Argumentstypen und Rechtfertigungsstrategien in sozialpolitischen Bundestagsdebatten. *Politische Vierteljahresschrift*, 38(3), 498–529.
- Bleses, P., & Rose, E. (1998). *Deutungswandel der Sozialpolitik. Die Arbeitsmarkt- und Familienpolitik im parlamentarischen Diskurs*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Bleses, P., & Seeleib-Kaiser, M. (1999). Zum Wandel wohlfahrtsstaatlicher Sicherung in der Bundesrepublik Deutschland: Zwischen Lohnarbeit und Familie. *Zeitschrift für Soziologie*, 28(2), 114–135.
- Dahms, H.-J. (1994). *Positivismusstreit: Die Auseinandersetzungen der Frankfurter Schule mit dem logischen Positivismus, dem amerikanischen Pragmatismus und dem kritischen Rationalismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

4 In diesem Quellen- und Literaturverzeichnis sind entsprechend den bibliographischen Standards, die die ZfPäd derzeit nutzt, Archivquellen und Literatur nicht getrennt aufgeführt. Das entspricht nicht den disziplinären Standards historiographischer Beiträge. Die ZfPäd wird in Zukunft die genutzten Standards anpassen und die getrennte Auflistung ermöglichen. (Die Herausgeber*innen des Beiheftes)

- Dewey, J. (1929/2001). *Die Suche nach Gewißheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Füssli, K.-H., & Kubina, C. (1983). *Berliner Schule zwischen Restauration und Innovation*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Klewitz, M. (1971). *Berliner Einheitsschule 1945–1951. Entstehung, Durchführung und Revision des Reformgesetzes von 1947/48*. Berlin: Colloquium.
- Mahoney, J. (2000). Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society*, 29(4), 507–548.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Meyer, K. (2011). *Bildung*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Nikolai, R. (2016). Institutioneller Wandel durch Politiknetzwerke? Zur Analyse von Politiknetzwerken aus neoinstitutionalistischer Perspektive am Beispiel der Berliner Schulstrukturentwicklung. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (S. 17–36). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Nikolai, R. & Rothe, K. (2013). Konvergenz in der Schulpolitik? Programmatik von CDU und SPD im Vergleich. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 23(4), 545–573.
- Nullmeier, F. (1993). Wissen und Policy-Forschung. Wissenspolitologie und rhetorisch-dialektisches Handlungsmodell. In A. Héritier (Hrsg.), *Policy-Analyse. Kritik und Neuorientierung* (24. Sonderheft der Politischen Vierteljahresschrift, S. 175–196). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nullmeier, F., & Rüb, F.W. (1993). *Die Transformation der Sozialpolitik. Vom Sozialstaat zum Sicherheitsstaat*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Rothe, K. (2016). *Pragmatismus in politischen Entscheidungsprozessen. Handlungsmodelle aus demokratietheoretischer Perspektive am Beispiel des Schulkonsenses*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Schmidt, V. (2010). Taking Ideas and Discourse Seriously: Explaining change through discursive institutionalism as the fourth ‚New Institutionalism‘. *European Political Science Review*, 2(1), 1–25.
- Stern, J. (2000). *Programme versus Pragmatik. Parteien und ihre Programme als Einfluß- und Gestaltungsgröße auf bildungspolitische Entscheidungsprozesse*. Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang.
- SVV = Stadtverordnetenversammlung Berlin (1947a). *Stenographischer Bericht der 17. Sitzung vom 20. 02. 1947*, [1. Wahlperiode]. Groß-Berlin.
- SVV = Stadtverordnetenversammlung Berlin (1947b). *Stenographischer Bericht der 20. Sitzung vom 13. 03. 1947*, [1. Wahlperiode]. Groß-Berlin.
- SVV = Stadtverordnetenversammlung Berlin (1947c). *Stenographischer Bericht der 21. Sitzung vom 20. 03. 1947*, [1. Wahlperiode]. Groß-Berlin.
- SVV = Stadtverordnetenversammlung Berlin (1947d). *Stenographischer Bericht der 45. Sitzung vom 16. 10. 1947*, [1. Wahlperiode]. Groß-Berlin.
- SVV = Stadtverordnetenversammlung Berlin (1947e). *Stenographischer Bericht der 47. Sitzung vom 13. 11. 1947*, [1. Wahlperiode]. Groß-Berlin.
- Vogel, P. (2016). Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen: Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 452–473.

Abstract: The article analyses political parties' argumentation patterns and the impact of knowledge in parliament's decisions about school structures in Berlin from after the Second World War until the re-unification of Berlin in 1991. The analyses are based on parliamentary debates in the years 1947, 1951 and 1991, which represent critical junctures with regard to school policy in Berlin. The parties' arguments over the time are less normative. Instead parties argue more formally and they refer less to the knowledge from education science.

Keywords: Political Parties, School Structure, School Policy, Argumentation Patterns, Knowledge

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Rita Nikolai, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Juniorprofessorin für Systembezogene Schulforschung
Unter den Linden, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: rita.nikolai@hu-berlin.de

Kerstin Rothe, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: kerstin.rothe@hu-berlin.de